

音楽教育再考

——子どもの言語から音楽表現への変化を基礎として——

沢 登 芙美子

はじめに

歴史の中にわれわれ
歴史の中にわれわれ

今日は、大量の西洋思想がわれわれを混迷させている。われわれの言い方をすれば、大和の鏡は曇らされている。維進とともに、日本は、たしかに、その過去に立ち返り、そこにこの国が必要とする新しい活力を求めている。すべての真正な復古と同じように、それはある異なるところを持った一つの反動である。われわれはわれわれの歴史の中にわれわれの未来の秘密がかくされていることを本能的に知っており、われわれは盲目のはげしさをもってその糸口を見出そうとまさぐっている。しかし、もしこの考えが真実であるならば、いまこのとき、それは一大強化を必要とするものであることを、われわれは認めなければならない。というのは、近代的俗悪の焼き焦がすがごとき旱天^{かんてん}が生命と芸術の咽喉をからからに渴かしているからである。⁽¹⁾

これは1903年（明治36）に岡倉天心が『東洋の理想』の“展望の章”で述べたことばである。それから90年経た現在でも、文化に対する姿勢は当時とそれ程変わっていないようである。天心の指摘は現代社会の抱える問題への警告と思えるのである。

ところで日本の音楽教育は明治以来、西洋音楽（18・19世紀のクラシック音楽）一辺倒で行われてきた。その間、音楽教育は幾多の困難を経ながらも、急速に発展してきたといえるだろう。今日、「音楽」といえば西洋音楽を思いうかべる人が大多数であり、他の音楽のジャンルを考える人は、まだ少数である。また近年は、地方都市にも立派な音楽ホールが建設され、地方にいながらも日本および海外の演奏家の演奏を聴くことができるよ

うになった。また家庭では個人的に音楽教育を受ける子どもが増加し、日本国内のピアノの生産台数は世界最大といわれている。その上、音楽大学と教育系音楽科の増加である。このような発展の成果といえるのか、日本人が国際コンクールで上位入賞することはまれではなくなり、現在では音楽家たちの国際的な活躍は周知のこととなった。

一方、公教育としての学校の音楽科では、施設が充実しており、学校の音楽会やコンクールが盛んに行われている。このような現状をみると、日本の音楽はめざましい成長をとげ、日本人の耳はすでに西洋音楽に馴れ親しみ、日本は音楽の分野においても西洋の仲間入りができたかに思える。しかし、われわれは“音楽とは何か”ということを理解し、体験しているものであろうか。日本人はたった100年で、ヨーロッパの長い伝統の中で培われてきた文化としての西洋音楽を理解できてしまったというのだろうか。文化としての音楽を考えると、そこには多くの問題があるように思われる。子どもたちの高度なテクニックを持った演奏を聴くと、日本の子どもたちの演奏技術は成長したことがわかる。しかし、その音楽が自分にとってどういう意味があるのかは、おそらく彼らは考えていないのではないだろうか。

近年、音楽教育に日本の音楽を導入すべきだと主張されるようになってきた。このごくあたりまえのことが論ぜられてきたことは、これまでの音楽教育を見直して、わが国独自の教育をしようとする意思の表れであろう。これは日本の音楽教育の特殊な歴史的問題を反映しているといえる。音楽は文化であるという見方をすると、日本の音楽教育の問題は、日本の文化の問題であるとも言え

る。したがって西洋音楽による教育との関連から小牧治氏が西洋文化摂取のしかたについて、次のようにまとめているのに注目したい。

西洋の近代的な人間が、ルネッサンスや宗教改革を経て、しだいに築き上げていった内面的な“自我の自覚”にささえられてきたのに対し、日本人はその自覚を育てる段階が欠けていた。いわば夏目漱石のいう“内面的な開化”（『現代日本の開化』）がなかった。明治の初期、“文明開化”というスローガンのもとに西洋文明を受容し、およそ200年にわたった鎖国による遅れをとりもどそうとした意欲はまことにすばらしいものであったが、うわべだけの技術を取り入れたにすぎないのではないだろうか。このような状態は多分に現在の日本にもあてはまることではないだろうか。……つまりそこでは日本人は近代的なよそおいを身につけているにすぎない。それも結局は、日本人が現在持っている近代的思想や制度が、敗戦の結果、外から与えられたものであって、明治の文明開化と同様、“内発的”に身につけたものではないからであろう。(2)

このことは、岡倉天心の指摘と同様に、広く文明や文化という観点からだけでなく、音楽教育という観点からもあてはまることである。

ところで西洋の音楽は、教会の大聖堂の建築にみられる緻密で構築された美に価値がある。文化は思想を基盤として成立したものであるから、西洋人と異なる美に価値をおく日本人にとって、西洋音楽はその根底に流れる思想からすでに相入れないものであっただろう。

「歴史の中にわれわれの未来の秘密がかくされている」と岡倉天心は述べている。そこで、過去の音楽の歴史をふりかえると、日本は外来音楽の輸入は古い時代にすでに経験している。それは仏教と共に450年頃の東洋の先進国からの音楽の輸入である。これについて、音楽事典の増本喜久子氏執筆の「雅楽」によると

外国の音楽は5世紀ごろからまず三韓の音楽が種々の機会にわが国に伝えられ、さらに7世紀になると、中国、東南アジアの音楽も渡来し、701年(文武帝期大宝元年)には、雅楽寮という、国内国外の歌舞を教習する機関が設立された。外来音楽の摂取は8世紀中頃にいたり、ますます盛んになり、器楽やその編成などもなかなか大がかりなものが輸入された。しかし9世紀諸外国が衰え、音楽の面でも、それまでの外国音楽の一辺倒の態度を反省し、自分たちの興味にかかった形で残す試みが行われ、今日

の舞楽、管弦にみられるような楽器編成が生まれ、管弦は、輸入音楽の時代内雅楽にはなかった種々の正確をもった独自のジャンルとして著しく発展した。(3)

とあり、日本の音楽としての雅楽の発展過程が述べられている。ここに見られるように、外来音楽としての雅楽は日本固有の文化と併用されながらも長い時間をかけて消化され、日本人の体質に合った新しい形の民俗音楽が生まれてきたこの歴史の変遷は、われわれがこれからの音楽を考えていく際、学ぶ価値があるのではなからうか。雅楽のみならず、他の純日本的と思われる日本の伝統音楽でさえ、元をたせば、他国の影響なくしてはありえなかったのである。輸入音楽という点では、明治以来の西洋音楽についても同じことがいえる。西洋音楽は確かに芸術性の高い音楽である。しかしこの音楽は西洋文化の思想を基盤に発展してきたので、日本人の内発的表現には結びつきにくい面をもっている。それゆえ、われわれの大多数は、思想や理念がわからないまま、芸術性の乏しい「音楽」に精進してきたのではないだろうか。今や、これまでの日本の伝統音楽を無視した音楽教育を考え直し、新しい日本の音楽の確立へ向けて、検討せねばならない時がきている。「生まれのない民族」とならないように考えなければいけない。

音楽とは何か

今日、音楽教育は音楽ぎらいを育てていると指摘する人が多い。事実、子どもの発言はそれを裏付けるものである。本来、音楽教育は自己を豊かに表現し、精神の開放を求め、幅広い音楽性を育てなければならぬはずなのに、子どもの豊かな感性を押し殺している場合が多く見受けられる。音楽本来のあり方について柴田南雄氏が次のように指摘している。

音楽の原点は人の心と生起した微妙な感情の動きを声にあらわしたり、簡易な笛や原始の弦楽器で表現する時、そこにリズムや旋律が生じるそのことの中にある。それは即興的な、つねに新しく、自由な、また同じ発想のくり返しのきかないものである。それは泰西名曲の楽譜を正確に再現する、という行為のまさに対極点にあるといえる。(4)

このような見方をすると今日の音楽教育は音楽

の本質から遠く離れる危険性を含んでいる。では音楽の原点はどうしたらわかるのであろう。音楽教育は音楽の原点から出発して発展するという考えに立脚すると、音楽教育の本質はクラシック音楽を学ばせることや、理論を理解させることや、技術をマスターさせることにあるのではない。何よりも音を感じ、そこに自己の感性を表現することによって、生き生きとした創造性に目覚めさせることにある。このような音楽表現が自由にできるとき、はじめて子どもの心は満たされるのではないだろうか。近年教育現場において合唱への取り組みが盛んになってきているが、その意味では今の合唱教育には一考を要するところがあると思う。合唱指導が技術的側面に力を注ぐあまり、ともすると子どものもつ自然な感性がそこなわれ、創造性、すなわち自己の表出・即興性が背後に隠されてしまう問題が生じるのではないだろうか。

ところで世界の民族の音楽に目をむけると、他からの文化的影響の少ない民族の中に、豊かな創造性を持った美しいハーモニーを聴かせてくれる人々が多いことに気づく。例えばアフリカの森林狩猟民族であるビグミーの子どもたちの合唱である。合唱は同じメロディーを各自が少しずつずらして歌うヘテロフォニーである。合唱は平行5度で進行してゆき、その旋律が複雑にからみあう響きは見事である。さらにリズムとからみ合って高度な技法となっている。年上の子どもはその上対位的な即興技法を習得している。また台湾のブヌ族の“首祭りのうた”を聴くと見事な5度、3度のハーモニーをもっている。“粟の豊年を祈るうた”のコーラスは、半音階的経過のおもしろさがある。リーダーがまず低い声でうたい、徐々に半音位づつ上昇していく。これに合うように他の人は他の声部を長2度、長3度、完全4度、完全5度等の協和音をつくって上昇していくのだが、互いに注意深く聞き合いながら美しい響を生みだしている。さらにニューギニア人については、本田勝一氏が原始生活を営んでいる原住民の生活記録をまとめた『ニューギニア高地人』の中で次のように報告している。

ある民族の文化が高いか低いかという議論は、果てしがないほどむずかしい。文化の定義からして問題になる。だが、「日本より高地バプアの方が高い文化を持つ」などと主張することは、どう逆立ちして

も無理のようにみえる。にもかかわらず、私はこの暴論をあえて試みようと思う。

と述べ、農作業をしていた人たちのダニ族の男性三部合唱について

コーラスは上声部（高音部）の男がソロでまずリードし、中声部が直ちにこれに和し、続いて4人が5度（音程）下の下声部（低音部）でこれにかわる。そのハーモニーは、完全に調和し、6人は一体となって小合唱を編成しながら、リズムに合わせて作業を進行していく。……かくてウギンバの一日は大げさにいうと“歌声喫茶”の中みたいになる。歌声喫茶などは日本人全体の中の特殊地帯にすぎないが、ウギンバでは幼児のうちからおとなの歌に美しくハーモニーする。(5)

と伝えている。これらの民族の演奏を聴くと、日本人が音楽教育を長い期間受けてもできない自己表出としての即興が、なぜ彼らにはできるようになるのか不思議に思う。われわれ日本人にはなぜこのような自然な音楽表現ができないのだろうか。小泉文夫氏は、原住民の音楽について次のように述べている。

原住民の音楽は共同体の中で発展してきた音楽であり、自分たちの共同体的な社会、自分たちが力を合わせて村を守らなければならないという、そういう状態の中にあったとき音楽がそういう形に発展する。(6)

この考えに立脚して日本の社会環境をみると、今日の日本は都会化が進み村組織が少なくなっている、共同体的な社会は希薄になってきている。そのため、共同体の中で発展していく音楽は望めないように思える。しかし原住民の音楽を聴くと、その音楽は生活に密着した表現があり、音楽が民族的現象であって必要性のある最も根源的なところから出発していくことがわかる。そこで、音楽教育はこの根源に注目してこれまでの西洋音楽の枠にとらわれたり、形式的な約束にしばられずに、われわれが関わっている根源に立ちかえり、そこから出発して発展させる真に内的表現が可能な方法を考える必要がある。そのことが自己の感性を表出する喜びを味わい、創造性を育てる教育へとつながっていくのではないだろうか。筆者はこのすべての子どもが関わっている基層社会の中から子どもたちが主体的に生み出す音楽、つまりわらべ歌を音楽の出発に置く教育を考えていきたい。

原初的な音楽とは

音楽教育を「本来人間がもっているはずの創造性を発揮する」ということに基盤を置くとき、教師は音楽に固定観念をもってはならないだろう。なぜなら感性は教えられないからである。教師ができることは自由を圧迫せず、発想を伸ばせる環境を与えることだけである。子どもの精神を自由に開放し、感性を遊ばせ、自発的な「生きた音楽」が表現できるまで待つだけである。これらの活動は子どもの実生活から生まれてくるものであろう。ところが今日の音楽教育は実生活と結びついた場が少ないように思う。つまり日本人の日常性から遊離している。こういう中にあっては内発的な「生きた音楽」を望むのはむずかしいかもしれない。しかし一步外に出て子どもの声に耳を傾けると、根源的なところに立ち返り、その糸口がつかめるのではないだろうか。

音楽の根源を考えると、次のジャン・ジャック・ルソーのことが思い浮かぶ。

「旋律は話しことばと同様一つの言語である」⁽⁷⁾と述べさらに「国民的な音楽の独自の性格が導き出されるべきなのは、もっぱら旋律からなのです。この性格は主として言語によって与えられるものであるだけに、ますます本来の歌は言語の最大限に大きな影響を受けざるをえません。」⁽⁸⁾

と言語を音楽の基礎に置いている。ところで「音楽とは何か」という問いは簡単に答えのではありません。しかしこの言語を基礎とすることは、一つの大きな要素と思える。では、「国民的な独自の音楽は言語から導き出される」ということに着目するならば、日本語と子どもの声に注目して、子どもがことばで表現しきれないことをどのような形で伝達していくのか、その精神活動を大切にしなければならない。音楽活動は何らかの意思の伝達を必要とする。これを可能にするのは言語から導き出される音であり旋律である。これこ

そプリミティブな内発的表現であろう。

さて、それでは子どもの声に注意してみよう。

譜例1は2才6ヶ月の幼児がテレビの人気番組である『ターボレンジャー』のヒーローになりきって、いい気分できているときにうたったものである。2才6ヶ月の幼児だから日本語を話せるようになってまもないが、ことばのアクセントが日常会話より拡大した表現となったレーファーソの民謡のテトラコード⁽⁹⁾(tetrachord)による旋律でうたっている。「テトラコードとは完全4度を両端の枠にした音列のことである。日本の伝統音楽の旋律では2つの核音の間には、音が1つしかないのが普通である。その中間音の位置によってテトラコードの性質が異なる。民謡のテトラコードは中間音が下端の核音の短3度上にくる形である。この民謡のテトラコードは本来上行の性質をもつ」という日本伝統音楽の法則があるが、ここでうたわれた旋律をみると、法則通り上行の旋律になっている。その上終止音は上の核音であるソの音になっている。子どもはファが導音的役目を果たして核音ソに進行する旋律法であることを、日本語のアクセント⁽¹⁰⁾から本能的に感じているのだろうか。このことばは、日常語から拡大して、音楽的な音程やリズムに移しかえられている。また子どもがくりかえし大きな声で呼びかけているのを聴くと、譜例2のように「やすし君あそば」は「ソーファーファーソーファーソー」となり、それに答えて「ちょっとまって」が「ソーファーソーファーソー」となる。これはファーソの2音旋律からなり「隣りあった2つの音できている旋律は上の音で終わる」という法則に一致した旋律法となっている。この形はことば自体のアクセント(accent)やイントネーション(intonation)をそのまま反映した旋律であり、ことばの支配に無条件に従う最もプリミティブな形である。しかしここにはことばの段階から発展した旋律があり、リズムがある。この形は子どものとなえうたの中によくみられる旋律型である。このようなうたの中に

譜例 1



音階の構造

民謡のテトラコード

譜例 2



2音旋律

こそ原初的な音楽があると思う。

ことば遊びを聴く

では、ことばから旋律へはどのように変化していくのだろうか。このことについて次の譜例をみていきたい。

譜例3から譜例5は甲府の春日小学校2年生の国語の授業で行われたものである。教材は谷川俊太郎詩の『ことばあそびうた』⁽¹¹⁾であるがどの詩にも意味はないように思う。詩について谷川氏は、

富士山の頂上にあたる詩はいっぱいある。しかし裾野も広がっている。そのなかにわらべ歌とかもある。そしてそういうものを使って子どもたちを育てていくわけでしょ。だから国語で詩の教育をはじめるとき、そういうものからやりはじめたらいいと思うのです。……………ことばあそびというのは一種のわらべうた的な要素をもっていて、たぶんそういう役割をはたしていると思う。それは作者の心の表現というよりも一段まえのもので、いわゆる芸術よりもっとまえのわらべうたとか尻とりとかというのと似たようなところがある。⁽¹²⁾

と述べられていることは、音楽にも共通した根源的なものである。この裾野のようなわらべ歌や民謡の文化を民俗学では基層文化という、谷川氏の考え方は、基層文化を出発とした教育のあり方として注目される。

『ことばあそびうた』の詩は大人が朗読しようとしても、句読点をどこに打つかとか、意味はどのようなのか等考えてしまうために難しいが、子どもはこだわりなくはいっていかれる。おとなは日本語のもつリズムを忘れてしまっているのだろうか。ことばに素直な表現ができなくなっているのだろうか。この詩には意味がないがリズムがある。日本語が昔からもっていた韻文性がある。七五調は短歌の場合、意味で伝えるのではなく調べがあるという。この調べは時代が変化しても子どもの体に棲みついていっているのだろう。それは日本語に棲みついた調べともえる。

譜例3「うとうと」のこどものうたは、各人とも詩のゆったりとしたイメージを表現している。

④は朗唱調⁽¹³⁾に近い方をしてしている。各文節は等拍の連続となり、4小節目の「わ」と最後の「だ」にはテヌート表現がある。これらの表

現により、短歌や俳句の朗唱のように、情感を訴えている。しかも5小節から6小節にかけて、3度上行するプロミネンスを見せることによって一本調子の朗唱調に変化を与えている。さらに、最後の2小節は同じ音程を使用することで、朗唱調を一層強調する等、この詩の感性を示している。

⑤以下は ♩^3 のリズムでうたわれている。このリズムによって、体のわずかな揺れを感じさせる。このリズムの変化が④と違った雰囲気を出している。⑤以下はこのようにリズムは同じだが、音の構成に少しずつ変化がある。例えば⑤の前フレーズの前動機、ソーファーファーファの“うとうと”に対してそれに続く“うとうと”はファの平形になっている。後フレーズの前動機にみられる“うとうと”はレーファーソーソとなりつづいて平形になっている。このように1つのうたの中に4回表われてくる“うとうと”はそれぞれ変化して表現されている。その旋律法は、ことばに密着したソーファーファーファから平形の朗唱調、ことばから離れて豊かな旋律線を優先したレーファーソーソ等がみられる。出発動機はことばのアクセント（ソーファ型）が頭にくる型が多くみられる。一方わずかながら、⑥⑦のように旋律優先の型もある。前フレーズの後段落動機には、ソーファレの下行型旋律法がとられた例が多い。これはことばのアクセントを拡大した豊かな旋律となり、下の核音に終止して段落感を強めている。またレで終止した段落動機に続くフレーズは、出発動機の開始音がレから始まるものが多い。これによって、曲に連続感を与え、全体のまとまりをよくしている。終止動機は、それぞれ核音に落ち着く旋律法をとっている。

以上のように、譜例3の「うとうと」はどの子どもも、ことばのイメージをよくとらえた表現をしている。そして各人の感性で少しずつ変化のある旋律法をみせている。以下にまとめる。

④ 朗唱調

⑥ 前フレーズはことばと結びついているがそれだけでは満足しなかったのか、後フレーズはことばのアクセントから離れ音楽表現を優先している。その結果音域が広がり豊かな旋律となっている。

譜例 3

うとうと

♩ 112 (実音は短2度上)

①

うとうと うとうと うがよん わ うとうと うとうと いねむり だ

音階の構造

2音 2音

②

うとうと うとうと うがよん わ うとうと うとうと いねむり だ

2音 2音

(実音は長2度下)

③

うとうと うとうと うがよん わ うとうと うとうと いねむり だ

民謡 民謡

2音 2音

(実音は長2度下)

④

うとうと うとうと うがよん わ う と うとうと いねむり だ

民謡

2音 2音

(実音は長2度下)

⑤

うとうと うとうと うがよん わ うとうと うとうと いねむり だ

民謡

2音 2音

(実音は長2度下)

⑥

うとうと うとうと うがよん わ うとうと うとうと いねむり だ

3音

2音 2音

民謡 付加音

© ことばのアクセントに支配された旋律。

① ことばのアクセントに支配されているが、後フレーズで一段下げてレの平形にすることにより、レーファースの核音レを強調している。

② 前フレーズの前動機は音楽的な要求がことば

のアクセントより優先して、アクセント構造に反した動きになっている。それに続く後動機は連続感をもっている。

後フレーズはことばに支配された旋律である。

③ 前フレーズの前動機は②同様音楽優先の旋律

譜例 4

かっぱらっぱ

J. 126 (実音は完全5度下)

①

か - ば かっぱらっぱ か - ば かっぱらっぱ とってちつて たー か - ば なっぱかっぱ

音階の構造

3音

J. 152 (実音は長2度下)

②

かっぱかっぱらっぱ かっぱらっぱ かっぱらっぱ とってちつて たー かっぱなっぱ かっぱかっぱなっぱ

民謡 付加音

3音

J. 132 (実音は長3度下)

③

かっぱかっぱらっぱ かっぱらっぱ かっぱらっぱ とってちつて たー かっぱなっぱ かた かっぱ

3音

J. 116 (実音は長3度下)

④

かっぱかっぱらっぱ かっぱらっぱ かっぱらっぱ とってちつて たー かっぱなっぱ かた かっぱ

3音

J. 126 (実音は短3度下)

⑤

かっぱかっぱらっぱ かっぱらっぱ かっぱらっぱ とってちつて たー かっぱなっぱ かた かっぱなっぱ

民謡 律

3音

である。後動機は段落感をもち、後フレーズは平型だがレーファの3度進行によって、変化をもたせている。終止動機はことばのアクセントを拡大した音域になっている。

音階の構造は

- ① 隣りあった2音旋律(前フレーズ)→隣りあった2音旋律(後フレーズ)の音高移動
- ② 民謡のテトラコードがコンジャンクト(con-junct)
- ③ 民謡のテトラコード
- ④ 民謡のテトラコード

⑤ 隣りあった3音旋律

⑥ 民謡のテトラコードと付加音

譜例4「かっぱらっぱ」もまた、意味のない詩である。しかし、ことばには特殊なリズムがある。そのことばのリズムを子どもは弾んだリズム型で表現している。

①は他にない表現になっている。それは「かっぱ」のところにみられるポルタメントの動きである。「かっぱ」は本来つまる拍だが、ポルタメントによってつまる拍のイントネーションが乱さ

れ、それがこのうたの特徴となって楽しさを倍増している。つまり拍のリズムについては後で述べる。

⑨は前フレーズの段落動機に、ことばのアクセントを拡大したレーファーソーファースの少し広い音域を使っている。これがラッパの音を思い浮かべるような表現になっている。

⑩は3度下行進行がよく出現して、楽しい躍動的なリズムを強調している。

⑪はとなえうた風の3音旋律である。

⑫は⑩と同様3度下行進行が多いが、アクセントによって強調しているため、ビート感があり明るい輝きがある。これがラッパの音を表現しているようだ。音階は民謡と律のテトラコードがコンジャンクトした型になっている。はっきりしたリズム感と、広い音域によって、うたは豊かな表現になっている。

この「かっぱらっぱ」のリズムには、いくつかの共通点がみられる。

以下にまとめる。

- ①ことばのもつ楽しいリズムを付点音符で表現している。
- ②前フレーズの段落動機の終止音にあたる「た」は「たー」と長い音価になっている。この長い音価で、ラッパの音を表現しているようだ。
- ③終止動機の「くった」はつまり拍だが、2拍の長い音価「くーった」とうたい、曲の終止感を強調している。さらに「た」は打ち止めのようなリズム感である。これは日本独特の拍感であり、それにつづく休符を感じさせない。

音階の構造は

- ④ 隣りあった3音旋律
- ⑤ 民謡のテトラコードと付加音
- ⑥ 隣りあった3音旋律
- ⑦ 隣りあった3音旋律
- ⑧ 民謡のテトラコードと律のテトラコードがコンジャンクト

譜例5「はなののののはな」は、リズム、旋律法において共通した表現がみられる。リズムでは付点音符あるいは付点音符に近い形になっている。旋律はことばのアクセントに支配された型である。従って音階の構造は2音旋律が多い(④⑤⑥⑦)次いで3音旋律(④⑤)民謡のテトラコード

(⑩)の順になっている。このように「はなののののはな」は、となえうたからわらべ歌に移行するプリミティブな型がみられる。全体的に旋律の豊かさは欠けるが、ことばのアクセントを大切に自然な表現である。⑩の段落動機が民謡のテトラコードの下行型になっている以外は、段落動機、終止動機とも同じ旋律法(ソーファース)になっている。うたの中から特徴的なものを簡単に上げると、④は他のうたと違った表現がある。まず第一に、各フレーズの出発に3度の跳躍進行がある。この跳躍進行と「ラ」のアクセントにより、ことばをはっきりと表現している。その上、この部分のリズムは、頭の欠けた型をとることによって、楽しいリズム感を強調している。このリズムの型は他のうたにもわずかながらみられる。第二に段落動機のうたい方である。ここは少しゆっくり語りかけるようにうたわれている。そして後フレーズは再びはじめと同じような楽しいリズムに戻っている。このような細やかな配慮によって、表現力が豊かになっている。他のうたはリズム上、類似した型になっている。それは付点音符()と三連音符()でうたわれている。日本語は基本的には等拍のリズム()である。従ってわらべうたも基本的にはの型となるだろう。しかし子どもが表現するリズム感は微妙に違っている。型は楽しく、型は語りかけるようにうたわれている。これはことば以外の要因によるものであろう。このリズムの変化こそ、こどもの感性の表出ではないだろうか。終止動機は音価を長くすることによって終止感を強調している。この「はなののののはな」のうたは音域が狭いが、リズムの変化により表現を豊かにしている。

以上3つの「ことばあそびうた」をみてきたが、ことばからとなえうたへ、さらに広い音域のうたへと発展していく過程がみられた。子どもたちが自然にうたううたは、音階、旋律法、リズムの上で無意識に日本の伝統音楽の法則⁽¹⁴⁾に従っていることが理解できる。これらのことについて以下にまとめる。

1. 音階の構造はすでに述べた通りである。子どもがうたったうたはすべて伝統音階からなり、西洋音階によるものはみられなかった。終止音は隣りあった2音旋律は上の音、隣りあった3

譜例 5

はなのののはな

♩ 126 (実音は短3度下) (語りかけるように) poco rit a tempo

① はなのののはな はなの なあに なずな ののはな なもないの ば な

音階の構造

♩ 112 (実音は長2度下) 3音

② はなののののはな はなの なあに なずな ののはな なもないの ば な

3音

♩ 126 (実音は長3度下) 3音

③ はなののののはな はなの なあに なずな ののはな なもないの ば な

2音

♩ 152 (実音は長2度下) 2音

④ はなののののはな はなの なあに なずな ののはな なもないの ば な

民謡

♩ 126 (実音は長2度下) 2音

⑤ はなののののはな はなの なあに なずな ののはな なもないの ば な

2音

♩ 126 (実音は完全4度下) 2音

⑥ はなののののはな はなの なあに なずな ののはな なもないの ば な

音旋律は中間音と、法則通りである。テトラコードの場合は核音で終止している。

2. 旋律はことばに支配された動きから、さらに拡大した旋律、またことばから離れて音楽優先の豊かな旋律表現がみられた。

3. リズムは

① 2音節がひとかたまりとなった基本的リズム



② さらに①を基礎として フレーズは、

a. 7音節の場合

段落感を表わす型として

4 + 3音節 (はなのな なあに) となる。

出発感を表わす型として

3 + 4音節 (なずな ののはな) となる。

b. 5音節の場合

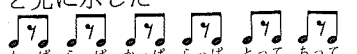
4 + 1音節で段落感を表わしている。

(いねむり だ)

③ 子どものうたったうたのほとんどは、わらべ歌の原則である強弱の薄い2拍子である。西洋音楽の強拍、弱拍ではない。2拍子の関係は、小泉氏が述べている日本の伝統的ことばの“表間”“裏間”からきた前にある拍(前拍)・後ろにある拍(後拍)である。⁽¹⁴⁾このリズム感は、日本語のアクセントが強弱ではないことと関係があると考えられる。

④ 「かっぱ らっぱ」の付点音符については、次の金田一春彦氏の『日本語』に述べられていることから考えてみたい。「日本語の<拍>は特別の事情のないかぎり同じ長さに発音されようとする。和歌・俳句を作ったり、七五調の詩を作ったりしようとする時に指を折って数えようとするのはこの拍である。英語などは、<拍>に長いもの短いものがあるてはなはだ不均衡であるが、あれは<強弱アクセント>をもった言語で、強く発音される拍が長くなるからである。……………日本語の拍には、ハネル音(撥音)ツメル音(促音)ともう1つ引く音(長音)という3つの特殊拍がある……………ツメル拍は実際には耳には聞こえない部分を1つの拍と数える……………日本語では要するにハネル音もツメル音も立派な一拍である……………dogは一拍だが、日本人がド・ッ・グと三拍に思うのは、日本語の習慣を勝手に向こうの言語に流用しているからにすぎない。」⁽¹⁵⁾金田一氏に従うと、“かっぱ”

“らっぱ”等のツメル拍のことばは、となろう、さらに“っ”は聞こえないところを1拍に数えるのだからと表わすのがよいことになる。したがって譜例4で示したうたをことば支配中心で譜に直すと先に示した

となるだろう。確かに一部の子どもは、ことばに則したこの型になっているが大多数の子は付点音符()に近い方をしていいる。これはことばの支配を拡大した表現ということになるだろう。一方「はなのの ののはな」にみられる付点音符()や三連音符()はことばに支配されていないため、ことば以外の要因による表現であろう。このようにみてくると、この詩の中に日本語の

もつリズム感、響き、詩の感性を、日本の伝統的な音階、旋律法、リズム等で自然に表現していることがわかる。こどもが豊かに自己表出する時、そこに表現されている音楽が西洋の音楽語法でないことに注意したい。

わらべ歌の変化と形成

わらべ歌は改作されたり、新しくつくられたり、他の歌から取り入れた旋律で、変え歌をつくったりと、変化することに特徴がある。では、どのように変化していくのだろうか。小学2年3年4年の3人の子どもの例をみていこう。

譜例6-④は、すでに歌われている「やまのおっくんさん」である。筆者がこの歌をうたうと、子どもたちが「へんな歌」と言いながら、2回譜例通りにうたった後、「変えようよ」と言いだして改作した。それは歌詩はそのまま、旋律が子どもたちの住む甲府のことばのアクセントに従った動きに変化した歌であった。しかしこれでは満足せず、さらに譜例⑥のように改作した。この歌はいかにも現代の子どもの日常生活を反映している。

“やまのおっくんさん”を“まちのねずみさん”に、さらにねずみの中に子どもの日常生活を投影して、実感のある歌にしている。したがってわかりやすい生きたわらべ歌に変化した。音階は元歌は3音から成っているが、改作は民謡のテトラコード(レーファーソ)と付加音(ラ)で構成されており、音楽表現が豊かになっている。しかも旋律法、リズムとも伝統音楽の法則に従っている。

譜例7-④は、大阪地方のわらべ歌「あしたおばばの」である。この歌は譜例⑥のように改作した。ことばのもつイメージを膨らませて、ことば遊び風の歌にしている。この歌は果てしなく続いていったので、子どもたちの創造力の豊かさに驚かされた。譜例はその中の一部である。子どもたちは歌を生みだす喜びに目を輝かせながら生き生きと取り組んでいた。歌ができ上がるとこの歌にリズムをつけ出した。手近にあった木片を拍子木にししたり、屏風をこすってすれる音を楽しんだり、鈴を鳴らして星のイメージをつくるなど次々に工夫していた。旋律は甲府のことばのアクセントに従った動きになっている。

譜例 6

やまのおっくんさん

①

②

音階の構造

①

3音

②

民謡 付加音

譜例 8 は、創作わらべ歌である。①は子どもの運動会からイメージしたようである。題も「森のパンくい競争」とつけている。この歌はことばの扱いにユーモアがあって楽しい歌である。第2フレーズの段落動機に民謡のテトラコードをつかい「たべた」を強調して、歌に変化を与えている。②はテレビ番組「風雲ノたけし城」の影響による歌である。第1フレーズはすでにうたわれている歌の旋律をつかっている。そのため出発動機はことばのアクセントから離れた型になっている。以下はことばのアクセントに自然な旋律である。音階は民謡のテトラコード(レーファーン)と付加音(ラ)で構成されている。2曲ともテンポは速く、スピード感がある。

譜例 9 は、3年の男子が巨大迷路に行った様子をうたったものである。付点音符の躍動するリズムで楽しさを表現している。ツマル拍のことばが多いが、「はいった」「まよった」などの4拍のことばはシンコペーション(♩♩♩)のリズムでうたい、「あって」の3拍のことばは頭の欠けたシンコペーション(♩♩♩)でうたっている。また「ドアが」「どこに」の3拍のことばは頭の欠けた付点音符(♩♩♩)、さらに「いいんだ」は4拍だが♩♩♩♩のリズムに収めるなど、躍動感を強調した見事な処理になっている。なお、子どもが「この歌はなわとびをしながらうたえるね」というているが、このことは、強弱の拍感を感じながら躍動的にうたっていることを裏付けるものであ

譜例 7

あしたおばばの

①

あ め が ショ ボ ショ ボ ふ つ て き た

あ し た お ば ば の ま つ り や

②

1. チョコが チョ コ チョ コ ふ つ て き た

2. ほしが キ ラ キ ラ ふ つ て き た

あ し た は ジュ ー ス が ふ つ て こ い

コンベイト に し て た ベ ちゃ た

3. み ず あ め ベ タ ベ タ ふ つ て き た

み ず あ め に ん ぎ ょ う に な つ ち ゃ つ た

音階の構造

①

民謡

②

民謡 付加音

る。なわとびのリズムについて小泉文夫氏は次のように述べている。

“なわとび”のリズムがそれまでの日本の伝統的なリズムと著しく異なったものであり、これによって日本の子どもたちは、新しい遊びや単語ばかりでなく、新しい外来のリズムをひとりでに身につけることになったということです。……奇数拍では大きく跳び上がり、偶数拍では地面から足がやっと離れるか離れないかの程度に体を浮かしている。この規則的の交替が前拍後拍というより、強拍、弱拍としてのリズムの構造を作り出します。……日本人が自発的に強弱リズムを、つまりある面で西洋音楽と共通したリズム感を身につける最初のものが“なわ

とび”なのです。(16)

日本のリズムは、伝統的には静的なものであるが、“なわとび”の遊びの躍動する動きによって、子どもは強拍弱拍のリズム感を身につけていったことを指摘している。

譜例10は、尻とり歌で現在子どもたちの間で広くうたわれている。古い尻とり歌にはみられない要素がある。その第一はテンポが速い。第二はことばの扱い方に特徴がある。ことばの最後をタイで結び次のことばの頭を発音しない。“みつけた(た) んこぶ ぼりぼり(り) んごをまるのみ……”というように進んでいく。日本語がもつ聴覚的側面を利用したノリのいい歌になってい

譜例 8

♩. 160

森のパンくい競争

①

パンくい きょうそう よいドン

いちばん ラビッ ト にんじんパン たべた

おこつた にんじん トマトパンに へんしん

♩. 148

②

はしりっこ きょうそう ヨーイドン

いちばん チーター ばつまとに はいった

そこは どろだらけの なかだつた

それで チーター さらに の

音階の構造

①

民謡

②

民謡 付加音

る。

これからの音楽教育をどのように考えるか

子どもの声を聴くと、子どもが「^{ふし}節」をつけて人に呼びかけたりすることからはじまり、さまざまな感情を込めて自分の気持ちを表出するにしたがって、ことばの表現は、音の高低、長短、強弱等さまざまな音楽的要求が生まれてくることが理解できる。子どもは「音楽」を意識していないが、この自然のうたの中には、伝統音楽の法則がしっかりと根付いていることが明らかである。2音の

呼びかけからはじまり、3音、4音、5音と旋律の中の音の数も増えてくる。しかもその歌は、それぞれの場合によって、一定の法則に一致している。この法則についてはすでに述べたことであるが、もう一度簡単にまとめる。

- ① 2音だけでできている旋律は上の音で終わる。
- ② 隣りあった3音だけでできている旋律は、中間の音で終わる。
- ③ 終止音のようにしっかりした音を核音という。
- ④ 完全4度を両端の枠にした音列をテトラコードという。
- ⑤ 完全4度の核音からなる音の間に1つの中間音

があり、その位置によってテトラコードの種類が決まる。

⑥テトラコードでできている旋律は、核音で終る。

譜例で示したうたは、すべてこの法則通りであった。うたあそびはことば（日本語）をそのことばがもつアクセントやリズムによって、自然に構成していることが多い。「替え歌」にしても、子どもが自分の要求を満たすため、自然発生的に生まれてきたといえる。これらの歌は子どもが自分の気持ちを伝えようとするところに大きな価値がある。原初的なうたはことばと密着しており、また子どもの生活環境が反映している。したがって子どもにとっては大変やさしい。このように単純で素朴なうたを遊びとともにうたいはじめることは、技術的な面から考えても音程感覚やリズムが容易に身につく可能性が大きい。現に2才6ヶ月の子どもが民謡のテトラコードでうたったうたは、しっかりとした音の幅があった。

このような子どもたちのうたを音楽の基礎に置き、教育もここに注目して、これらの歌の根底にある日本の伝統音楽の法則を少しずつ教えていくことは、国語の学習と同様であると思う。日本の子どもが日本語のように日本の旋律になじみ、日本語のように日本の旋律を使えるようになれば、日本の旋律を用いてことばで表現できない思いを音に投影して表現することが可能になるだろう。これは国語の作文と同様の学習である。日本人が日本語を使う限り自発的な音楽活動の音組織は“伝統音楽”に根ざしている事実を変えることができない。したがって他民族の言語や文化の中で発展してきた西洋音楽の語法では、訓練しても内的表現としては無理があるだろう。

ところで現在の教育現場では「音楽を愛好する心情と音楽に対する感性を育て、豊かな情操を養う」という教育方針がある。しかしこの考えでは、自然な自己表出としての音楽は望めないように思う。“情操を養う”というとき、その根底にはいい音楽を与え、美しい音楽を感じる心を育てる、という受動的な音楽活動が要求されている。おとながよいと識別した音楽を与え、子どもの本能的な欲求を無視した技術訓練教育では、子どもを真に音楽に近ずけることはできない。しかも日本人には異文化である西洋音楽を、思想や理念がわからないままうわべだけで展開しているのでは、子ど

もたちが音楽から離れていくのが当然だろう。現状の音楽教育では、日本の音楽からも遠ざけられ、西洋音楽も好きになれないように教育されているだけである。自己表現としての音楽を教えるということは、子どもたちが生き生きとした喜びを感じ、歌うことによって心を開き、子どもが本来もっている感性を音という表現手段によって、よりよい表現ができるように導いていくだけである。教師は子どもの内面が豊かになる程、芸術的に高いものに達することができるという根本的なことを忘れて、そこから離れた教育をしていることに気がつかないことが多いのではないだろうか。真に“内面を豊かにする”という教育はどのようにしたら行うことができるのか考えねばならない。そのことは人間の生活と音楽の関係を追求していけば、そこに到達点が見えてくるのではないだろうか。

子どもと音楽の関係を、単に小学校からはじまるものと考えずに、乳幼児の段階から考えることである。従来の音楽教育は、6歳児以上の小学校の低学年から、「教えるもの」または「学習させるもの」という形でしか考えられていなかった。しかしこれからはそうであってはならない。

幼児は、言語生活のきわめて初期においてさえ、行為とともに言語の成長を自分自身で営んでいく。そして音楽への接近も、そのような言語生活や肉体生活とともに始まり、ともに進行するものである⁽¹⁷⁾

音楽は子どもたちの生活全体に関わっていることから考えると、音楽教育は教科としての音楽の中だけにとらわれず、他教科や日常生活との関連性と調和に注意する必要があるだろう。

わらべうた教育の課題

これまでみてきたことから、子どもの内発的な音楽教育には子どもたちの日常生活全体に関わる中から自ら表出するうた、すなわち「わらべ歌」が出発点として適していることがわかる。

幼児はわけのわからぬことばを発しながら体を動かして、自己表出することがよくある。しかしこれがやがて、うたに発展していくのである。この時期にこういった活動を充分させてやるのが大切だと思う。しかし現代社会において、「わらべ歌」だけが音楽能力を豊かにすると決めつけることに

もまた問題があるだろう。またわらべ歌の扱い方にもいろいろな問題が含まれていると思われる。

わらべ歌を音楽教育の出発点にすることは20年程前から一部の教師や研究者の間では熱心に行われてきた。これは既存の芸術的音楽を教えることが音楽教育であると思っていた古い音楽教育に比べると、新しさとともに子どもの側に立脚した教育である。しかしその方法については一考を要するように思う。

まず、日本のわらべ歌を西洋音楽のソルフェージュへの出発点として位置づけているのではないかと思われる。この方法をとる場合、日本のわらべ歌の本質は失われてゆくことになりかねない。また外国のわらべ歌を教えることは、前述の異言語から生まれた歌という点から考えると、わらべ歌の本質からますます離れていくことになる。単に遊びをともなった歌から、西洋的リズム感や音楽感覚を育てることが目的になったとき、真の内発的表現としての音楽教育に結びつくことがいったい可能なのだろうか。わらべ歌は本来民族の基層音楽である。したがって他民族である西洋音楽を教育する際にその糸口として、わらべ歌を使用したところで十分な効果は望めるはずがないのである。

このような意味から考えたとき現れてくる問題としてまず第一に、ことばに基づく旋律法の違いがあげられる。外国のわらべ歌は音階の違う歌の他に日本と同様、5音音階によって構成されている歌も数多く見受けられる。しかし、それは外国のことばのアクセントやイントネーションに従った歌である。音階は同じであっても旋律法は日本の歌と同じとは限らないのである。旋律法ということから考えてみると、日本国内のわらべ歌についても同様のことがいえることがある。それは譜例で示したわらべ歌の変化や育ち方をみると明らかである。はじめは原曲の歌詩と旋律がうたわれるが、しだいに子どもが住む地域のことばのアクセントやリズム感の影響を受けて、子どもにとって意味のわかりやすいことばに変えられ、うたいやすい旋律に育っていく。この現象の示す意味をしっかりと見据えなければならない。この子どもたちの発展性こそ教育の基礎に置かなければならぬだろう。したがって音楽教育は本来、内発的表現からはじめなければならないのであるから、画

一的なテキストでわらべ歌を教えることには、効果が期待できなくなるだろう。伝承的なわらべ歌を教育の場で教えることについて小島美子氏は

……………伝承的な条件が悪くなってきた代りに、保育園、幼稚園でわらべうたを教えるケースが増えてきた……………しかしその場合には、わらべうたの自然な伝承の形ではなくなる。つまり扱っているものは本来基層文化であっても、すでに表層文化の形で教えているのである。したがって、それを教わった子どもたちが、教わった形を規範形式と受けとめて、まったく習った通りにうたうだけであったり、実際の遊び場では歌わなかったりすれば、それはもはや本来のわらべ歌、基層文化としてのわらべ歌ではなくなったということである。(18)

とテキスト通りのわらべ歌にはわらべ歌本来の“生きたうた”がないことを指摘している。

第二はリズム感である。教師は例外なく西洋音楽による教育を受けてきた人たちである。その影響であるのか、教師のうたい方は、日本のリズム感から離れていることが多い。特に秀れた教師はどここの傾向は顕著である。リズム感について小島美子氏は、

リズム感などは共通であるかのように思われるかもしれないが、民族によってたいへん異なるものである。……………日本人は長い間水田での稲作を中心に暮らしてきた農耕民であるが、それによって日本人の体の使い方のくせ、動きなどが決定されている。……………日本では強い拍もない静かな二拍子のリズムが基本になった。……………日本の学校では二拍子は強弱……………であるなどと教えるが、これは牧畜民であるヨーロッパの人々の音楽にもあてはまらないことが多いのである。(19)

と民族によるリズム感の違いを述べている。また村尾忠広氏は、タゴ(田子)ビートと命名して、盆踊りや能にみられる日本の伝統的なリズムの特質を示している。そして西洋のリズムは舞曲にみられるようなトゥ(爪先)ビートであり、爪先から先に出るリズムである。それは前に流れていくようなリズム感が特徴である。村尾氏も日本と西洋のリズム感の違いを述べている。(20) このようにわらべ歌は縄とびのように西洋のリズム感のものを除いて、ほとんどがこの強弱の希薄なリズム感であり、足の裏全体で押さえつけるようなタゴビートであろう。

ところで次の例は保育園で唱歌の「もも太郎」を手合わせ遊びをしていた時のことである。子ども

もはフレーズの最後が打ち止めのリズム感を感じて、それに合った手合わせ方法による遊び方を行っていたのに対し、保母は常に規則的な1つの型のリズムで行っていた。この例をみると、子どもは本能的に日本のリズム感を感じているのに、保母はその感性を失ってしまったのかと考えさせられた。教師は子どもの感性をこわさない教育を心がけてほしい。

音楽と動きとことばが一体となった「わらべ歌」は教材として価値の高いものであるが、常に子どもが中心であり、自発性から出発した音楽でなければ、教育効果は望めないだろう。

おわりに

音楽は一般に世界共通のことばだと言われている。それは音を通して人の感性に訴えるという点においては間違いなかろう。しかし真に音楽を理解したり、内的表出としての音楽を考えると、決して共通語とならないことは、この小論の中の子どものうたを聴いただけでも明らかである。したがって音楽は音という世界共通のことばによって、民族固有の文化を表現するのである。つまりそれぞれの民族の音楽は、その民族の風土や文化を背景として、長い間培われてきたものである。その意味では、ヨーロッパのクラシック音楽も同様、近代ヨーロッパの思想や各民族の音楽を基礎に形成されたのである。

では日本の場合はどうだろうか。日本は明治以来「音楽」といえば西洋音楽観の枠の中で、漠然と考えられてきたように思える。そして現在では「音楽」とは西洋音楽のことであると考えた風潮になってしまった。したがって「音楽」は日本人が長い間培ってきた伝統音楽を遠ざけている。これは日本語を母国語とする日本人にとって音楽表出上大きな障害になっているといえるだろう。それは、子どもが時折学校で聴く日本の伝統音楽に、異質な感じを受けることから明らかである。この事実こそ、日本の音楽環境の特殊性を示しているのである。このことはメイヤーの次の主張と一致する。「われわれが最初に経験する音楽様式は、われわれの生涯を通じて支配する傾向をもつ」⁽²¹⁾

では、日本人はわれわれを取り巻く西洋音楽に、生涯を支配されるのであろうか。今日、西洋音楽

の愛好家が日本人全体のほんの一部であることは周知のことであり、多くの人は日本の伝統音楽の要素を含む演歌を好んでいるのが実情である。また現在大ヒットしている「おどるポンポコリン」や子どもの好きなコマーシャルソングの中には、伝統音楽の音階が数多く盛り込まれている。一方、西洋音楽で教育を受けた日本人の多くが、西洋的ハーモニーで即興演奏できないのもまた事実である。これは西洋のハーモニーが日本語と合致しないことに原因があろう。これらの現状をみると、西洋音楽はわれわれの音楽感性を支配しないことが明らかである。したがっていかに西洋音楽が採り入れられようと、人間が本来もっている根源的な音楽性は、自国のことばから発展する、という変えようのない事実をもう一度見直さなければならないだろう。そして、そこからわが国の真の音楽の方向を検討しなければならない。現状の音楽環境では自国の音楽のみならず、西洋の音楽も理解できない中途半端なことになるだろう。

日本人が生理的に音楽をどう受けとめているかということは、角田忠信氏の「日本人の脳」⁽²²⁾で科学的に実証されている。それによると、歌と関係の深い母音の認知は、日本人と欧米人では全く反対の脳で聴き分けること、音楽の認知においても体のメカニズムの違いが証明されている。そして日本語は極めて特異な言語であることが述べられている。われわれはこの欧米人との違いも見据えてこれからの音楽教育の方法を考えなければならない。

日本独自の音楽教育を考えると、その出発点には日本の基層音楽、つまりわらべ歌や、民族芸能の音楽が自然で適している。そして日本語から発展した日本の音楽を真に理解することは、他民族の音楽、しいては文化を真に理解することにもなっていくだろう。さらにそれぞれの音楽の特質を意識することによってはじめて、音楽活動は豊かなものに発展することが可能になる。しかもこのような音楽活動が可能になったとき、音楽の「画一化」を避けることができるだろう。これこそ音楽教育にとって大切なものである。

基層文化としての伝統音楽を基礎に考える場合、古い感覚の伝統音楽をそのまま採り入れさえすればよい、という安易な考え方では、生きた音楽は望めない。音楽は社会的文化的背景とともに変化

するものである。それは基層音楽においても同様である。現に新しいわらべうたの中には、村尾氏が述べている、ヒールビート⁽²³⁾のようなビート感とテンポの速い歌が現れてきている。

これまで述べてきたことを考え合わせると、今までのように西洋音楽によって日本の伝統音楽の感性を覆い隠すのではなく、日本の伝統音楽を核に世界の諸民族の音楽と相互に刺激し合う形での音楽創造が重要となってくるものと思われる。そしてやがて新しい日本固有の音楽が生まれることを願っている。

最後にご教示いただきました国立歴史民俗博物館教授小島美子先生、ならびに“ことばあそびうた”に御協力下さいました甲府市立春日小学校の荻野洋子先生に心より感謝の意を表します。

(1990年11月21日受理)

注

- (1) 「東洋の理想」岡倉天心著
講談社 学術文庫 1903
- (2) 「倫理の完成」小牧治著 P215
清水書院 1989
- (3) 「標準音楽事典」音楽之友社 1966
- (4) 「日本の音を聴く」柴田南雄著 P303
青土社 1987
- (5) 「ニューギニア高地人」本田勝一著
朝日新聞社 1981
- (6) 「音楽の根源にあるもの」小泉文夫著 P183
青土社 1977
- (7) 「ラモー氏が『百科全書』の音楽に関する誤謬」と題された小冊子で主張する2つの原理を吟味する
ルソー全集12巻P425 白水社 1983
- (8) 「フランス音楽に関する手紙」
ルソー全集12巻P362 白水社 1983
- (9) 「日本伝統音楽の研究 I」小泉文夫著

音楽之友社 1958

「わらべうたの研究」小泉文夫編

わらべうたの研究刊行会 1969

- (10) 日本語のアクセントは強弱(Stress accent)ではなくて高低(pitch accent)である。この点が強弱アクセントであるゲルマン系のことばと違う。
- (11) 「ことばあそびうた」谷川俊太郎、詩 瀬川泰雄、絵 福音館書店 1973
- (12) 「ことばあそびの授業」 太郎次郎社 1989
- (13) 「わらべうたの研究」Ⅷ旋律法(小島美子執筆) 参照 1969 前出
- (14) 「日本伝統音楽の研究 I」
「日本伝統音楽の研究 II」小泉文夫著 音楽之友社 1984
- (15) 「日本語」金田一春彦著 P87~94
岩波書店 1988
- (16) 「子どもの遊びとうた」小泉文夫著 P112
草思社 1986
- (17) 「幼児と音楽」園部三郎著 P53
中央公論社 1970
- (18) 「日本民俗音楽再考」小島美子
国立歴史民俗博物館研究報告 第11集 1986
- (19) 「日本音楽の古層」小島美子著 P10
春秋社 1982
- (20) タゴビートとトゥビートについては、昭和63年の音楽教育学会での発表によるものである。これについては「タゴリズムからの発見」季刊音楽教育研究 no56にくわしく述べられている。
- (21) 「Music, the Arts and Ideas」Meyer, L.B.
The University of Chicago Press 1967
- (22) 「日本人の脳」角田忠信著 大修館書店 1981
- (23) 「タゴリズムからの発見」参照 季刊音楽教育研究 No56
ジャズやロック、ポピュラー等のミュージシャンが演奏する時の足や脚を見ればよい。爪先の方を支点として踵で打ちつけるようにしてビートをとっている。